

Edelstein, Wolfgang

Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 35-47. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Edelstein, Wolfgang: Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 35-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97877 - DOI: 10.25656/01:9787

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97877>

<https://doi.org/10.25656/01:9787>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers 141

HELMUT HEID

Was ist offen im offenen Unterricht?..... 159

RENATE VALTIN

Dem Kind in seinem Denken begegnen –

Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik 173

JÜRGEN BAUMERT

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und

Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie 187

JÜRGEN DIEDERICH

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren 211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?..... 223

FRITZ OSER

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? 235

FRANK ACHTENHAGEN

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer

wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung..... 245

HANS-GEORG HERRLITZ

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten

1945/46–1989 265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule –	
Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses.....	285

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive	
Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs.....	299

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs	317
---	-----

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen	
Janusz Korczak	331

Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen

I.

Die nationalen Bildungssysteme sind als Teil des Modernisierungsprozesses weltweit als Antwort auf eine mehr oder weniger universelle und uniforme Herausforderung entstanden, und doch sind sie in ihrer Gestalt und Ausformung außerordentlich verschieden. Viele unterschiedliche Systeme und Systemvarianten erfüllen die allgemeinen Zwecke, bilden Strukturen, die in je spezifischer Weise den Inhalt der universellen Anforderungen bearbeiten. Welche Rolle spielen regulative Imperative in Entscheidungsprozessen über die formale Struktur von Bildungssystemen? Die Abgeschlossenheit der Bildungssysteme in den westlichen Ländern erscheint wesentlich eine Folge der Herrschaft rechtlicher Kategorien über die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens: Bildung ist in diesem Sinne eine verfassungsrechtliche Frage. Doch *Legalität* und Verfassungsmäßigkeit einerseits, die funktionalen Anforderungen an das Bildungssystem andererseits erzeugen unterschiedliche, ja widersprüchliche Probleme für die Entwicklung. Ich möchte diese Dynamik am Beispiel der Entwicklung eines spezifischen Bildungssystems genauer beschreiben.

Im folgenden soll der Komplexitätszuwachs und endlich das Mißlingen der Bildungsreform auf der Systemebene am Fall der Entstehung und Entwicklung des isländischen Bildungssystems rekonstruiert werden. Das Fallbeispiel hat den Vorzug historischer Zugänglichkeit und Übersichtlichkeit. Es handelt sich um ein säkularisiertes Bildungssystem des westlichen Typs, das aufgrund der im Westen gängigen Auffassungen intuitiv begriffen werden kann, anders als dies für ein unter fremden Bedingungen operierendes System, zum Beispiel in einer vom Islam bestimmten Gesellschaft, der Fall wäre. Wie manche Bildungssysteme der dritten Welt ist die Geschichte des hier beschriebenen Systems (aus der ersten Welt!) meistens auf unser Jahrhundert beschränkt. Das isländische Bildungssystem kann als Beispiel eines Systems gelten, dessen Geschlossenheit nicht als Abgrenzung, als erzwungene Reaktion auf systemexterne Werte zu verstehen ist. Vielmehr ersetzen hier systemintern erzeugte Werte (Chancengleichheit, nationalistische Einstellungen) die Herausforderung durch extern erzeugte Ungleichgewichte, die schließlich zu unlösbaren Widersprüchen führen.

II.

Der Begriff Schulsystem soll im folgenden nichts anderes bezeichnen als das Gesamt der Institutionen, die den Zweck einer allgemeinen Unterrichtung der Bevölkerung erfüllen. Dieser Zweck soll die *zufälligen* Kompetenzen, die in vorindustriellen Gesell-

schaften durch Entwicklung und Kultur gefördert werden, durch gleichförmige und *ge-regelte* Kompetenzen in der Bevölkerung ersetzen. Die Gründe für diesen Wandel sind umstritten. Es erscheint plausibel, daß die industrielle Revolution in Europa wachsenden Bedarf für kognitive und kommunikative Fähigkeiten – lesen, schreiben, rechnen – in einer zunehmend von städtischen Verhältnissen bestimmten Welt mit wachsender funktionaler Differenzierung und fortschreitender Arbeitsteilung und entsprechenden administrativen und organisatorischen Erfordernissen erzeugt hat. Funktionalistische Erklärungen für die Entstehung der Schule bewähren sich recht gut an den westeuropäischen Beispielen. Freilich dürften in den nordischen Ländern religiöse Motive wichtiger gewesen sein als ökonomische. So ordnete der dänische König im Geiste des Pietismus Leseunterricht für alle an, eine Vorschrift, die durch die Notwendigkeit der Lektüre von Bibel und Katechismus als Heilsvoraussetzung gerechtfertigt wurde. Während dies in Dänemark zur Gründung von Dorfschulen mit „professionellen“ Schullehrern unter der Aufsicht der Kirche führte, gab es im abgelegenen Island keine Dörfer, so daß der Erlaß dort ohne die Gründung auch nur einer Schule oder die Berufung auch nur eines Lehrers in Kraft gesetzt wurde. Der Erwerb der Lesefähigkeit wurde durch ein Verbot erzwungen, des Lesens unkundige Hofknechte auf den Streusiedlungshöfen zu beschäftigen, wenn ein des Lesens kundiger Vater oder Vormund nicht zur Verfügung stand, um die Kinder im Lesen zu unterweisen. Dem Gemeindepfarrer oblag es, die Lesefähigkeit der Kinder vom siebten Lebensjahr an zu überprüfen. Nach dem Zeugnis der Seelenregister – der katechetischen Prüfungsverzeichnisse – war das Land gegen Ende des 18. Jahrhunderts fast vollständig alphabetisiert (siehe hierzu GUTTORMSSON 1987, 1992). Das so entstandene „Bildungssystem“ bestand folglich aus einem einzigen Bildungsziel, der Definition einer erforderlichen kognitiven Fähigkeit oder Kompetenz, der Fähigkeit des Lesens, und einer Evaluationsinstanz, dem lokalen Pfarrer.

Wir wissen auch Bescheid über die verfügbaren Sanktionen. Ökonomische Sanktionen zunächst: Des Lesens unkundige Bauern wurden genötigt, Knechte zu dingen, die lesen konnten. Individuelle bzw. sozialpsychologische Sanktionen: Die Gemeindepfarrer erhielten durch die Evaluationsaufgabe das Recht und die Pflicht zur Kontrolle der Familie – die in den katechetischen Prüfungsregistern individuell unter Nennung von Hof, Heimstatt und Namen eingetragen wurde. Soziale Sanktionen: Die Konfirmation leseunkundiger Jugendlicher wurde verweigert mit den entsprechenden Folgen für den Betroffenen auf dem Arbeits- und Heiratsmarkt.

Während die allgemeine Einführung des Lesens auf pietistische Auffassungen zurückgeführt werden kann, läßt sich der Erfolg der Bemühungen um Lesekenntnisse als Kernbestand der Bildung auf den kulturellen Wert des Lesens zurückführen, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts die früheren religiösen und späteren Aufklärungsziele ablöst. Die romantische Erneuerung der altnordischen literarischen Tradition als Rückhalt einer nationalen Identität verlieh dem Lesenkönnen einen Wert und eine Unausweichlichkeit, die durch den beginnenden Prozeß politischer Partizipation im Kampf um die Unabhängigkeit von fremder, das heißt dänischer Herrschaft bestärkt wurden. Die Lektüre der Sagas oder der Vortrag heroischer Balladen lösten die abendlichen Lesungen religiöser Texte in der Großfamilie ab.

Wir erkennen die Funktionsweise des systemischen Prozesses: Ein allgemeines Erfordernis stellt die kognitiven Kompetenzen in den Dienst kollektiver Zwecke jenseits der Ziele der Individuen, deren Leistung evaluiert und unter die soziale Kontrolle öffentlicher Instanzen gestellt wird. Rechtlich wird der Prozeß in Übereinstimmung mit loka-

len Regeln und Gepflogenheiten durchgesetzt, die der Kultur, den wirtschaftlichen Gegebenheiten und den herrschenden Mustern sozialer Organisation entsprechen. Obwohl dieses Muster dem Anschein nach auf der Organisation eines Familienbetriebs aufruht, ist es alles andere als „privat“ und realisiert sich im Geiste eines alles beherrschenden Zwangs, unabhängig davon, ob die Legitimation ihre Wurzeln im religiösen Glauben hat oder im Herrschaftsanspruch der Nation. Auch ein zweiter Vorgang wird in Umrissen klar: Die Ergebnisse des Bildungsprozesses werden unter Einsatz bestimmter sozialer Praktiken evaluiert. Daraus ergeben sich Folgen für die betroffenen Individuen, die zu neuen sozialen Ungleichheiten führen. Genauer: Die Evaluation ersetzt zufällige und folgenlose Ungleichheiten der entwicklungsabhängigen Kompetenzen durch die Systematik leistungsabhängiger Ungleichheit mit unmittelbaren Folgen für die Statuszuschreibung. Die vormoderne Dominanz „zufällig“ erworbener Kompetenzen wird durch die typisch moderne Standardisierung kognitiver Leistungen als Voraussetzung einer Qualifikation ersetzt. Dem Individuum werden bestimmte operationale Fertigkeiten bescheinigt, an die bestimmte Rechte geknüpft sind, die über den Zugang zu bestimmten Laufbahnen entscheiden. Auf diese Weise werden kognitive Kompetenzen (bzw. ihr Fehlen) zu einem individuellen Fähigkeitsmerkmal oder zum Stigma eines individuellen Makels. Sie prägen die subjektive Motivation, die subjektive Verpflichtung auf Erfolg bzw. die subjektive Erwartung von Mißerfolg ohne Rücksicht auf Herkunft, Erfahrungsangebote oder Chancenstruktur. So sind alle Bestandteile eines geschlossenen Bildungssystems beisammen, obwohl die materielle Infrastruktur eines Systems im modernen Sinne nicht verfügbar war. Die Existenz einer Entscheidungsinstanz – das Dekret eines absoluten Fürsten, die religiöse Legitimität der Entscheidung – war hinreichend für die Begründung. Das so entstandene System war funktional und angemessen genug, um das Modell obligatorischer Unterrichtung (im Gegensatz zur Schulpflicht) bis in unser Jahrhundert zu erhalten, und individuelle, aber auch kommunale Ausnahmen von der Schulpflicht (die den Zwang enthält, während einer bestimmten Anzahl Schulwochen über eine bestimmte Zahl von Jahren die Schule zu besuchen) gehen auf dieses Modell zurück.

Auf dieser Basis hat sich in Island zu Beginn unseres Jahrhunderts das reguläre Bildungssystem entwickelt, wie wir es kennen. Die Schulpflicht wurde 1907 durch Gesetz zur Einrichtung der Primarschule eingeführt. Bis zur Mitte des Jahrhunderts differenzieren sich Ansätze zu einem weiterführenden System von Mittelschulen heraus. Durch Gesetz wurde schließlich 1944 die Lücke geschlossen, die seit mehr als einem Jahrhundert zwischen der Instruktionspflicht für Kinder und Jugendliche und dem Zugang zu einer akademischen bzw. universitätsvorbereitenden Bildung im einzigen Gymnasium des Landes bestand (siehe MAGNÜSS 1946).

Die langsame und unauffällige Konsolidierung eines zentralistischen Systems, wie es für die europäische Tradition typisch ist, dauerte also bis in die 1940er Jahre. Ein Erziehungsministerium war nicht nötig, um sie voranzutreiben. Ein kleines Büro für Schulangelegenheiten übte, von anderen Regierungs- und Verwaltungsfunktionen weitgehend unabhängig, eine erstaunlich informelle Autorität aus. Zunächst kümmerte sich der Leiter des Büros des Ministerpräsidenten (und später der für das Justizministerium zuständige Ministerialdirektor) um Schul- und Bildungsfragen nebenher. Dennoch war die innere Einheitlichkeit des Systems unangefochten, mit einheitlichen Curricula, und seit den 1930er Jahren mit einheitlichen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, die faktisch ein hohes Maß an zentraler Steuerung erzeugen. Die Einheitlichkeit und Ge-

schlossenheit des Systems und seine Ähnlichkeit und Verwandtschaft mit den europäischen Modellen wurden durch die gleichen Werte gestützt, die bereits den Erfolg des Vorläufersystems gesichert hatten: die enge Verbindung zwischen Lesen und nationalistischen Werten, der Patriotismus der Schulbücher im Blick auf das nationale literarische Erbe; die nationalromantische und patriotische Fassung der Nationalgeschichte (bzw. der nationalen Mythologie), die einer kulturellen Renaissance der bäuerlichen Lebensform in der Streusiedlung entstammt, für die ein eigener Begriff („sveitamening“, Bauernkultur, Landkultur) bereitstand, – ein Begriff mit Obertönen der Idealisierung, Identifikation und Achtung. Der Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Bauern auf seinem Einzelhof entspricht dabei die Unabhängigkeit der Nation auf ihrer Insel, durchgesetzt, gegen jede Wahrscheinlichkeit, aufgrund der Eigenständigkeit einer kulturellen Tradition, die sich über das Lesen identifiziert. So homogen war das Wertsystem, daß formale Entscheidungen im Bildungssystem praktisch nicht erforderlich waren. Und wenn Entscheidungen dennoch getroffen wurden, konnten sie sich auf Zustimmung ohne Widerspruch stützen. Erst in der Rückschau können wir ganz vereinzelt die Stimmen einer kleinen Schar von Intellektuellen der 1920er und 1930er Jahre vernehmen, die komplexere Erziehungswerte jenseits dieser uniformen Struktur einklagten. Doch der von ihnen entworfene, auf eine reflexive Erziehungsphilosophie und Entwicklungspsychologie gestützte Fortschritt von einer nationalen (oder auch nationalistischen) und ländlichen zu einer allgemeinen und städtischen Kultur war nicht mehr als der frühzeitig gescheiterte Versuch, in den Anfängen einer städtischen Lebensweise das nationale Erbe mit dem modernen Individualismus einer zivilgesellschaftlichen Lebensform zu versöhnen.

Erst im Zweiten Weltkrieg entstand ein ernst zu nehmender Bruch in der widerspruchslosen Zustimmung zur Struktur des überlieferten Bildungssystems. Eine Koalition aus Konservativen, Sozialdemokraten und Linkssozialisten versuchte, das Land zu modernisieren. Diese Regierung errichtete das erste Erziehungsministerium unter dem Marxisten BRYNJÓLFUR BJARNASON, der dem Parlament das erste Schulreformgesetz seit der Einführung der Schulpflicht und des Elementarschulsystems zu Beginn des Jahrhunderts vorlegte. Nicht unerwartet war die Demokratisierung des Zugangs zur höheren Schule das Ziel des Gesetzes, das dem aufnehmenden Gymnasium die Entscheidung über die Individuen nahm und diese Funktion dem Ergebnis einer leistungsbezogenen Eingangsprüfung für die weiterführende Schule am Ende der mittleren Schuljahre im Alter von 15 Jahren zuwies. Leistung sollte ererbte Privilegien ersetzen, eine Diskussion und eine Entscheidungsregel wie in anderen Schulreformmodellen, die nach dem Krieg in vielen Ländern Europas diskutiert und eingeführt wurden. Freilich war der herrschende Konsens so unangefochten, daß selbst ein kommunistischer Minister nicht die gründliche soziale oder kulturelle Analyse der Ungerechtigkeit der herrschenden institutionellen Struktur der Schule in Angriff nahm, sondern allenfalls ein bescheiden reformistisches und meritokratisches Argument zugunsten größerer Chancengleichheit in die Waagschale warf. Nie wurden die herrschende Schulstruktur, die gängigen Lehrpläne und Stundentafeln, das Prüfungssystem und die Erfolgskriterien der Schule einer Kritik ausgesetzt, nie wurden die Kräfte, die den Bildungsverlauf bestimmten, in Frage gestellt. Die Diskussion über das Gesamtschulmodell erreichte das Land erst in den späten 1960er Jahren. Die grundlegenden Systemelemente widerstanden jedem Wandel. Nachdem sich das System dem demographischen Druck auf die weiterführende Schule angepaßt hatte, den der Wandel der Gelegenheitsstrukturen durch die sich entwickelnde

Schichtungsdynamik auslöste, blieb die Schule selbstbezogen und kulturell autonom gegen den wachsenden Druck der Modernisierung, der Entstehung einer Klassengesellschaft und der Entwicklung einer kapitalistischen Industrie (EDELSTEIN 1971, EDELSTEIN/BJÖRNSSON/KREPPNER 1977). Noch weitere 20 Jahre, bis in die 1960er Jahre, behielt das intern fast unsichtbare, in hohem Maße personalisierte Entscheidungssystem seine unangefochtene Legitimität.

III.

Um die Mitte der 1960er Jahre ist die bildungspolitische Bühne für einen Szenenwechsel bereit. Die große intellektuelle Herausforderung war die von der OECD vertretene Konzeption einer Bildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte (HQM). Diese Konzeption beruht bekanntlich auf der Humankapitaltheorie der Bildung und definiert die Qualifikation durch Bildung als „dritten“ Produktionsfaktor neben Kapital und Arbeit. Der Bildungsminister der sogenannten Rekonstruktionsregierung nach der ersten Modernisierungsphase im Gefolge des Nachkriegsaufschwungs war GYLFI TH. GÍSLASON, ein sozialdemokratischer Abgeordneter im Parlament und Professor der Volkswirtschaftslehre an der Universität Reykjavík. GÍSLASON war ein überzeugter Anhänger der neokeynesianischen Auffassung vom Verhältnis zwischen Ökonomie und Bildung, von der Beziehung zwischen wirtschaftlichen Zielen und Bildungszielen. Die von GÍSLASON begründete Bildungspolitik wurde dabei sowohl von seinen sozialdemokratischen Überzeugungen als auch von der künstlerischen Sensibilität eines Intellektuellen geprägt, den intensives Interesse an der Modernisierung von Gesellschaft und Kultur ebenso motivierte wie die Frage nach den Bedingungen und Prozessen der erforderlichen Transformation. Er begriff diese als fortschreitenden Wandel der Struktur gesellschaftlicher Opportunitäten, in dessen Dienst Bildung gestellt und zugleich als Prozeß ausgeformt werden sollte, der für die betroffenen Individuen im Verlauf der sozialen und kulturellen Transformationen eine identitätsstützende Funktion erfüllt. Dem Schulsystem kam dabei eine tragende Rolle zu. Die Tatsache, daß die persönlichen Auffassungen und Einsichten des Ministers zeitgleich mit den objektiven Gegebenheiten der wirtschaftlichen und demographischen Nachkriegsexpansion und den damit einhergehenden Veränderungen der Opportunitätsstrukturen, der Intensivierung der Schichtungsdynamik und der kulturellen Modernisierungskrise einen entscheidenden Einfluß gewannen, erzeugte eine ganz neue Sicht des Bildungssystems und der Wechselwirkung seiner Elemente – Struktur, Inhalt, Ziele und zeitliche Dynamik –, die sich im Ruf nach Änderung der Systemstrukturen niederschlug. Vielleicht kann man diese dynamische Perspektive als aufgeklärten Szientismus bezeichnen. Diese Perspektive hat sich über 20 Jahre – bis in die Mitte der 1980er Jahre – behauptet und ein halbes Dutzend Regierungen und Bildungsminister unterschiedlicher politischer Couleur überlebt. Erst die Ausläufer der konservativen Revolution, der THATCHER- und REAGAN-Periode mit ihrer typischen Verbindung antiaufklärerischer Reaktion mit der Renaissance des lokalen Nationalismus haben um die Mitte der 1980er Jahre die Weichen dauerhaft umgestellt (EDELSTEIN 1986, 1988).

Von seinen Auffassungen einer rationalen und wissenschaftlich gestützten Politik geleitet, setzte Minister GÍSLASON einen wissenschaftlichen Beratungsstab im Ministerium ein. Er berief mehrere Kommissionen mit der Aufgabe, eine Anzahl gleichzeitiger Re-

formen zu beraten, die in Gesetzesvorlagen, administrativen Maßnahmen und in ministeriell veranlaßten oder geförderten Veränderungen der Strukturen von Institutionen ihren Niederschlag fanden. Die wissenschaftliche Kommission¹ begann ihre Arbeit mit einer kritischen Analyse des Bildungssystems im Blick auf anerkannte Bedürfnisse, die im herrschenden System entweder ungenügend oder gar nicht befriedigt wurden. Darauf gründete sie Prioritäten für den Wandel, das heißt Ziele für ein Reformprogramm mit folgenden Schwerpunkten:

- die institutionelle Struktur des Schulsystems und die Gelenkstellen, die seine Teile verbinden;
- die Inhalte der Bildung, insbesondere Lehrpläne, Lehrmittel und Studentafeln der Pflichtschule (der damals achtjährigen Einheitsschule);
- die Struktur des administrativen Systems, einschließlich des Ministeriums selbst.

Die ersten Maßnahmen richteten sich auf die Reform des Ministeriums, das Mitte der 1960er Jahre aus einer kleinen Zahl von Beamten mit Verwaltungsaufgaben insbesondere im Kulturbereich bestand. Die Verwaltung des Bildungssystems oblag zwei unterschiedlichen, weitgehend autonomen Behörden unter der Leitung von Direktoren, die de facto, wenn auch nicht de jure, aufgrund politischer Beziehungen berufen worden waren. Es handelte sich um das Amt des Landesschulrats mit Aufgaben der Schulaufsicht und die Revisionsbehörde, der die Ausgabenkontrolle, einschließlich Investitionen und Buchhaltung einzelner Schulen, oblag. Diese traditionellen, weitgehend informell ausgeübten Funktionen wurden nun in ein neu organisiertes Ministerium integriert. Eine Anzahl neuer Abteilungen mit je spezifischen Aufgaben wurde errichtet: eine Planungsabteilung, die für die physische und demographische Planung verantwortlich war; eine Finanzabteilung, die für die finanziellen Belange der Schulen zuständig war; eine Abteilung für Schulforschung und Schulentwicklung, deren Auftrag geplante Innovation und qualitative Veränderung im Schulsystem umfaßte – einschließlich notwendiger Datenerhebungen; Abteilungen für die Primar- und die Sekundarstufe; eine Personalabteilung; schließlich eine Arbeitsgruppe für Schulstatistik im statistischen Landesamt, die auf der Basis eines modernen Schülerregisters mit Verlaufs- und Verbleibdaten insbesondere die Entwicklung der Schülerströme und anderer relevanter Daten beobachtete.

Die Folgen dieser Neuorganisation oder besser: der Entwicklung einer Systemperspektive mit entsprechend prozeßorientierten Entscheidungskompetenzen waren weitreichend. Das Ministerium verwandelte sich in eine Institution zur Steuerung des intentionalen Wandels und geplanter Innovation auf Systemebene, die unter Berufung auf differenzierte und sachverständige Analysen Entscheidungen vorbereitete, anleitete und evaluierte in der Überzeugung, daß diese im Prinzip rationale Abwägungen von Alternativen in funktionalen Kontexten zu exekutieren haben. Die zur Entscheidung anstehenden Fragen erscheinen substantiell identisch mit den seinerzeit durch den König oder das erste Schulgesetz oder durch die Einrichtung der Eingangsprüfung für das Gymnasium entschiedenen Problemen: Auf der jeweiligen Komplexitätsstufe dienen sie der Sicherung einer funktionalen Fertigkeit, einer jeweils als angemessen bewerteten Kompetenz und der Erhaltung kultureller Einheit unter Berufung auf die mit den jeweiligen Geltungsansprüchen gestützten Begriffe einer Epoche: Chancen sollen verteilt

¹ Die Kommission bestand aus WOLFGANG EDELSTEIN, dem Erziehungswissenschaftler ANDRI ISAKSSON und dem Leiter des Gymnasiums in Laugarvatn JÓHANN S. HANNESSON; ISAKSSON wurde der Leiter der Abteilung Schulforschung und Schulentwicklung des Ministeriums (siehe unten), die beiden anderen wurden zu deren Beratung verpflichtet.

bzw. umverteilt werden, Ergebnisse evaluiert, sachverständige Kontrolle der Durchführung (aber auch des Kontrollapparats selber) ausgeübt wurden. Jedes dieser Ziele setzt in je spezifischer Weise ein geschlossenes System voraus, das durch die jeweilige Entscheidung erreicht und transformiert wird. In Abhängigkeit von der Art und der Komplexität der Intervention erzeugt die Geschlossenheit des Systems eine weitere Abschießung, Widersprüche, Druck und Gegendruck, die schließlich zur Disäquilibrierung bzw. zur partiellen Öffnung des Systems führen.

Gemessen an Arbeitskraft, Zeit und Geld war die Modernisierung der Curricula das bei weitem aufwendigste Vorhaben, das in Angriff genommen wurde (EDELSTEIN 1975, 1988). Die Curriculumreform für ein Fachgebiet wurde zunächst fachspezifisch und fachübergreifend in sachverständigen Kommissionen verhandelt und geplant, die Materialien unter Einbindung in einer für das Fach zuständigen Curriculumgruppe in Arbeitsgruppen entwickelt, in systematischen Versuchen erprobt und unter der Supervision der oben genannten Curriculumkommission planvoll eingeführt und, mangels Zeit und Kapazität, mehr informell als formell evaluiert. War diese Aufgabe abgeschlossen, übernahm und koordinierte der zentrale Schulbuchverlag die Herstellung, Verteilung und Weiterentwicklung der Materialien. Die Curriculumentwicklung und -revision wurde bald zur Hauptaufgabe der Forschungs- und Entwicklungsabteilung des Ministeriums unter der planerischen und administrativen Federführung des zu einem allgemeinen Curriculum-Institut weiterentwickelten Schulbuchverlags.

Es zeigte sich, daß dies ein sehr effektives und kostengünstiges System zur Erneuerung des gesamten Curriculum war. Das Verfahren erstreckte sich auf alle Fächer (bzw. fächerübergreifend auf alle Sachbereiche) in allen Jahrgängen des Pflichtschulbereichs (zunächst acht, dann neun, schließlich zehn Jahre), auf Schulbücher und Materialien für die Hand der Schüler, auf Lehrbücher und Lehrmaterial für die Lehrer. Das Produktionssystem beruhte auf Teilzeitverträgen mit aktiven Lehrern, die sich an der Curriculumerneuerung beteiligen wollten. Auf diese Weise konnten die sachlich motiviertesten und fachlich informiertesten Lehrer für eine Beteiligung an der Schulreform gewonnen werden.

Man hat berechnet, daß auf dem Höhepunkt des Reformprozesses bis zu 10 Prozent der Vollzeitlehrer im Pflichtschulbereich am Prozeß der Curriculumerneuerung als Verfasser und Bearbeiter, bei der Erprobung, bei der Evaluierung in der einen oder anderen Form beteiligt waren. Die intensive Beteiligung relativ großer Teile der Profession am Erneuerungsprozeß hatte erhebliche Auswirkungen auf die Struktur der Entscheidungsfindung, die Einheit des Prozesses sowie das System, das von diesen Entscheidungen betroffen war. Eine Zeitlang wurde der Reformprozeß tatsächlich als partizipatorischer Prozeß von der Zustimmung der Profession und im Prinzip von einer großen überparteilichen Mehrheit auch politisch getragen. Dies wird von den Reformgegnern heute weitgehend vergessen (vgl. SIGURJÓNSDÓTTIR 1993).

Priorität auf der Agenda innovativer Entscheidungen besaß die Neuordnung des Schulsystems. Davon waren die Strukturentscheidungen des Gesetzgebers ebenso betroffen wie die konkrete Gestalt der Institutionen und ihre Verschränkungen auf den verschiedenen Schulstufen. Ein Ziel war die Lenkung der Schülerströme zu neuen Schultypen und höheren Abschlüssen. Eine wichtige Innovation betraf die Schulaufsicht, die zum Zwecke der Dezentralisierung der Verantwortung vom Ministerium abgekoppelt und regionalisiert wurde, während die Aufsicht über die teils fachbereichsspezifisch, teils fachübergreifend organisierte Curriculumreform in der Forschungs- und Entwick-

lungsabteilung des Ministeriums verblieb, bis für diese und andere Entwicklungsaufgaben einige Jahre später eine eigene Schulentwicklungsabteilung ins Leben gerufen wurde.

In wenigen Jahren (1966–1974) durchlief das Schulsystem einen Prozeß institutioneller Erneuerung, die in einem neuen durchgreifenden Schulgesetz und im sogenannten Schulsystemgesetz von 1974 ihren Niederschlag fand.

Hier ist nicht der Ort, den vielgesichtigen Reformprozeß und die vielen Aspekte einer Reform zu beschreiben, die je einzeln vermutlich in der Sache meist den Reformen in Europa nach dem Krieg entsprechen. Sie unterscheiden sich von diesen hinsichtlich ihrer Konsistenz, der zeitlichen Verdichtung, der Systematik in der Strukturbildung und der Reichweite der zugrundeliegenden Absichten.

In unserem Zusammenhang interessiert vor allem die Struktur der Entscheidung: Ist das hochdifferenzierte System bereichsspezifischer Entscheidungen entgegen dem Anschein in hohem Maße einheitlich in seiner Funktionsweise? Ist vielleicht, wiederum entgegen dem Anschein, die Geschlossenheit des Systems die Voraussetzung für einen partizipatorischen und differenzierten Entscheidungsprozeß? Die Reform berührte viele Aspekte und Teilsysteme des Bildungssystems über eine Vielzahl von Verbindungslinien durch eine Vielzahl beteiligter Gremien, Kommissionen, Ausschüsse und Arbeitsgruppen, die einen erheblichen Teil der von Entscheidungen und Entscheidungsfolgen betroffenen Personen umfaßten. Die Schulgesetzgebung wurde in einer Anzahl regionaler Konferenzen vorbereitet, zu denen sich die meisten einheimischen Gremien in ihrer eigenen politischen Umwelt einfanden – mit der Folge, daß das Parlament unter erheblichen Druck geriet, das Gesetz zu verabschieden, obwohl parteipolitische Gegensätze es dort in Frage stellten. Die Curriculumreform begann ebenfalls mit einer Anzahl großer Konferenzen, zu denen die Forschungs- und Entwicklungsabteilung des Bildungsministeriums verantwortliche Funktionsträger im Bildungswesen, führende Mitglieder der Lehrergewerkschaft, viele Schulleiter und reformgesinnte Lehrer einlud. So wurden sie von Anfang an in den Reformprozeß einbezogen, konnten ihn freilich auch von Anbeginn beeinflussen. Die Forschungs- und Entwicklungsabteilung entsandte Beauftragte in die Kommissionen und unterhielt Dauerkontakte zu Schulen, die Interesse hatten, Reformprojekte durchzuführen. Wie bereits erwähnt, nahmen die Mitarbeiter der Abteilung im Reformprozeß die Aufgaben der Schulaufsicht wahr. Sie waren anerkannt aktive Lehrer, die sich in der Profession den Ruf erworben hatten, in ihrem Feld sachverständig und engagiert zu sein. So konnten die Mitarbeiter des Ministeriums als Repräsentanten der Profession und der Schulen auf der Ebene des Ministeriums gelten, denen Verantwortung für den Prozeß der Innovation und Entwicklung übertragen war, in dem die Zukunft des Systems erarbeitet wurde, die dann über Ziele und Gestalt der Profession entscheiden würde. Umgekehrt konnten die Aktivitäten des Ministeriums als Ausdruck des progressiven Konsensus in der Profession begriffen werden, so daß das Ministerium als deren Vorhut und die Politik des Ministeriums als von der Profession definierte Marschrichtung gelten mochte.

So konnten Entscheidungen für das nächste Jahrzehnt, freilich nicht ohne eine gewisse Idealisierung, fast als Ausdruck des allgemeinen Willens begriffen werden. Ihm lag eine Art Allianz für den wissenschaftlich aufgeklärten Fortschritt zugrunde, der Glaube, oder weniger emphatisch, die Ideologie der wissenschaftlichen Rationalität. Die wissenschaftliche Aufklärung trat vor allem in Gestalt des psychologischen und soziologischen Sachverstands auf, und dieser Sachverstand hatte vor allem die Profession

der Lehrer im Blick, ihre Gewerkschaften, die Tätigkeit der Lehrer in den Schulen. In der Politik des Ministeriums selbst spielte der ökonomische Sachverstand eine erhebliche Rolle. Er kam in den ministeriellen Planungsprozessen, aber auch in der Autorität der Zielprojektionen der OECD zur Geltung, die diesen Planungsprozessen als allgemeine Vorgaben dienten. Faktisch wurde das akkumulierte Wissen im Planungsprozeß in mehr oder weniger technokratische Konzepte eines ökonomischen und technologischen Fortschritts transformiert.

Die intellektuelle und personelle Koalition der Reformkräfte hielt etwa 20 Jahre. Sie bildete eine Einheit der Entscheidung aus, die auf höherer Komplexitätsstufe der weniger differenzierten und weniger reflexiven Entscheidungsebene im Verhältnis zu den früheren Handlungsimperativen entspricht. In der Rückschau stellt die Struktur der Entscheidungen ein offenes System dar. Diese Offenheit stärkte die Leistungsfähigkeit und die konsensbildende Kraft des bildungspolitischen und administrativen Handelns. Aber es mobilisierte auch seine Gegner und räumte ihnen Handlungsspielräume ein, die in geschlossenen Systemen nicht bestanden hätten.

IV.

1983 kam eine neokonservativ orientierte Koalitionsregierung an die Macht. Sie kündigte das Bündnis für den Fortschritt, das in den letzten Jahren eher einem Verteidigungsbündnis geglichen hatte als einem Arbeitsbündnis. Die neue Koalition wandte sich entschieden gegen eine Zerstörung der nationalen Tradition von links und griff vor allem die Curriculumreform an, insbesondere das sozialwissenschaftliche Curriculum für die Schule mit seiner entwicklungspsychologisch motivierten Konzeptualisierung des Unterrichts (EDELSTEIN 1986). Ziel des Angriffs war ferner die professionstheoretische Orientierung der Lehrerbildungspolitik mit ihrer Betonung des Prozeßunterrichts statt des herkömmlichen mechanischen Fertigkeitserwerbs. Die Losung lautete: ernsthaftes Lernen statt Pfusch und Spiel. Der so eingeleitete Kulturkampf ist nach bald 20 Jahren noch immer in vollem Gange: nationalgesinnte Angriffe auf die Sozialkunde; lerntheoretische Angriffe gegen eine konstruktivistische und entwicklungspsychologisch fundierte Unterrichtstheorie; philosophische Angriffe auf die Weltsicht der Schulreform insgesamt, auf die Psychologie, auf den Universalismus der Entwicklungstheorie, auf den Modernismus. Es gab elitistisch argumentierende Angriffe auf die demographische Erweiterung der höheren Schule; auf den Verlust akademischer Standards; auf die Rolle der Sozialwissenschaften in der Schulreform und populistische Angriffe, die den Verlust traditioneller, vor allem nationaler Werte beklagten. Die antimodernistische Koalition, deren Argumente aus den angloamerikanischen Kulturkämpfen um die Schulreform wohl bekannt sind (vgl. EDELSTEIN 1986, 1988), wurde durch einen neuen Verbündeten gestärkt: neokonservative Intellektuelle innerhalb und außerhalb der Universität, neue Akteure in der kulturellen Szene, die das überlieferte Muster der politischen und journalistischen Diskurse verwandelten. Sie führten eine neue Begrifflichkeit in die öffentliche Diskussion ein, erfanden den Feindbegriff der „neuen Klasse von Bildungsexperten“, der insinuiert, daß der Wandel des Bildungssystems im Dienste einer partikularistischen Lobby propagiert wird, deren moralische Integrität ebenso zweifelhaft ist wie ihre Intelligenz. Seit Jahren öffnet die größte Zeitung des Landes diesen Angriffen

ihre Spalten und trägt sie teilweise redaktionell selbst vor. Neuerdings fügt sich eine linkspopulistische Kritik an der „szientistischen“ und „technokratischen“ Fundierung der Bildungsreform in den neokonservativen Diskurs ein (JÓHANNESSON 1995).

Seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre wurde die Reform von der konservativen Koalition zum Stillstand gebracht; sie machte eine Anzahl Reformmaßnahmen rückgängig oder nahm ihnen die Basis ihrer Wirksamkeit. Dazu gehören der Abbau der Schulentwicklungsabteilung des Ministeriums, die Schwächung des Schulbuchinstituts, die Verlangsamung bzw. die Beendigung der Curriculumreform. Wider Erwarten lösten diese Maßnahmen bei Lehrern und Gewerkschaften wenig Widerstand aus, obwohl sie zuvor die Reform stets unterstützt hatten. Jetzt waren sie durch den relativen Statusverlust und die Kaufkrafteinbußen der letzten Jahre gelähmt. Auf der anderen Seite hatten Forschungen gezeigt, daß die Reform sich in den Schulklassen trotz der lang anhaltenden öffentlichen Unterstützung der wesentlichen Reformziele kaum durchgesetzt hatte (SIGURGEIRSSON 1992). Lehrer hatten sich als unwillig erwiesen, die Arbeitslast auf sich zu nehmen, die eine Reform ihnen auferlegte. Sogar die Lektüre, die eine veränderte Unterrichtspraxis erforderlich machte, fiel diesem Widerstand zum Opfer. Solche Einsichten ließ die Unterstützung der Gewerkschaft für die Reform schwinden, denn sie drohte, damit in Widerspruch zu den unmittelbareren Interessen ihrer Klientel zu geraten. Die Resignation verstärkte sich, als deutlich wurde, daß der Staat unter den Restriktionen einer sich verschärfenden ökonomischen und ökologischen Krise weitere Zuwendungen zum Bildungssektor oder Erhöhungen der Lehrergehälter nicht würde finanzieren können.

Die finanzpolitische und bildungspolitische Einheit der Entscheidungsfindung zerfiel, sobald die Schulreform politisch in Frage gestellt wurde. Die Gemeinsamkeit zwischen dem Ministerium und den Lehrern zerbrach, sobald das Ministerium die finanziellen Zuwendungen kürzte. Um es genauer auszudrücken: Die Gemeinsamkeit zwischen den für die Innovation im Bildungssystem verantwortlichen Kräften und den Lehrern schwand, als diese unter der Bürde komplexer Pionierleistungen und stets wachsender Belastungen bei begrenzter Entlohnung ausbrannten. Der Konsens unter Lehrern erwies sich als brüchiger als zuvor unterstellt, sobald er von den neokonservativen Angriffen in Frage gestellt wurde und die Reaktion der Lehrer konservativer ausfiel, als das Schweigen einer inneren Opposition oder die Neutralität einer gleichgültigen Mehrheit hatte erwarten lassen, die allzu lange als Zustimmung gedeutet worden war. Teilsysteme des Bildungswesens hatten sich freilich bereits dauerhaft verändert. Nur wenige ernstzunehmende Gegner haben die Legitimität dieser Veränderungen offen in Zweifel gezogen. Immerhin hat es im vergangenen Jahr eine regelrechte Kampagne gegen die gesamte Neuordnung des Bildungswesens seit den 1960er Jahren gegeben, die auf die bildungspolitisch und psychologisch angeblich heile Welt vor der Reform zurückgreift, welche von Psychologen und Bildungsexperten mutwillig und im Dienst subversiver Zwecksetzungen bewußt zerstört worden sei (SIGURJÓNSDÓTTIR 1993, KRISTJÁNSSON 1994). Diese Diskussion wurde wiederum in der größten Tageszeitung des Landes geführt. Auch wenn möglicherweise die Stimmung der Lehrer durch diese Angriffe nicht angemessen repräsentiert ist, muß zugegeben werden, daß ihre Stimmung verändert ist. Die Opposition gegen Reformen hat sich in den vergangenen Jahren lautstark zu Wort gemeldet und ist zum festen Bestandteil gegenwärtiger Politik geworden. Das Bildungssystem und die Bildungsinhalte sind heute ein in Kulturkämpfen umstrittener Bereich. Vielleicht stellen diese die Wiederkehr eines alten Themas in neuem Gewand, in

Form aggressiv geführter Diskurse dar. Indem das alte Thema, etwa in Gestalt der Auseinandersetzung über Universalismus und Nationalismus (ungeachtet seiner zweifelhaften Angemessenheit für die heutigen Problemkontexte), in einem neuen Zusammenhang formuliert wurde, stellt sich ein brisanter Problemzusammenhang her, wie dies auch für den alten Nationalismus und die nationalistische Gewalt im neuen Kontext des postkommunistischen Europa oder für die kommunitaristischen und feministischen Positionen in den USA gilt: Dekonstruktion und Lähmung des politischen Diskurses und einer konsensorientierten Entscheidungsfindung in der Bildungspolitik (vgl. HABERMAS 1985).

In den Kulturkämpfen ist der Appell an einen allgemeinen Willen verstummt. Das Gleichgewicht zwischen Zentrum und Peripherie, das die Dezentralisierung der Reform ermöglichte, ohne die Entscheidungsfähigkeit zu beeinträchtigen, die für die Weiterentwicklung des Gesamtsystems unerlässlich war, ist blockiert. Erst in der Rückschau wird deutlich, daß der Grundkonsens die *Voraussetzung* des Entscheidungsprozesses war, so daß die Berufung auf wissenschaftliche Befunde und Verfahren, der Rückgriff auf Diskussion und demokratische Zustimmung Ausdruck, nicht Vorbedingung und Mittel zur Herstellung des Konsensus war, wie dies sich der aufgeklärten Position darstellte.

Ohne Konsens kann es Entscheidungsprozesse auf der Systemebene nicht geben. Alle politischen Entscheidungen der letzten Jahre liefen darauf hinaus, solche Konsensvoraussetzungen für das Handeln in Frage zu stellen und dadurch die Entwicklung des Systems zu blockieren. Dabei wurde recht opportunistisch mal ein Aspekt der Reform beschnitten, mal eine finanzielle Zusage zurückgenommen, mal eine Funktion ausgetrocknet. Fiskalische Argumente, kulturelle oder politische Einwände gewannen Legitimationswert, um Gegendruck auszuweichen, einem kulturellen oder politischen Einwand nachzugeben. Solche Entscheidungen waren stets „politisch“, das heißt von der hierarchischen Autorität getragen bzw. administrativ und ohne Zustimmung der davon Betroffenen durchgesetzt.

In mehr als einer Hinsicht gehört der bildungspolitische Konsens der Vergangenheit an. Die widersprüchliche Gestalt der Wirklichkeit hat die Politik von den großen Entwürfen für eine gesellschaftlich erwünschte Zukunft zurückgeholt zu kleinen Lösungen und defensiven Schritten angesichts einer von allen Seiten einbrechenden Flut von Problemen, die kaum mehr erfolgversprechend bearbeitet werden können. Während der soziale, politische und kulturelle Konsens als Voraussetzung für systemisch orientierte Entscheidungen vergangen ist, verbleibt als Perspektive für progressive Entscheidungen vielleicht die Verlagerung der Entscheidung von der zentralen Systemebene auf die dezentrale Ebene der Teilsysteme. Daraus folgt, daß Reform auf der Systemebene arretiert und auf die lokale Ebene einzelner Schulen beschränkt wird. Das hat mehrere Implikationen. Paradoxerweise fordert ein solches Vorgehen eine Art systemübergreifender Entscheidung, die bisher gültigen Kriterien eines einheitlichen Schulsystems zu suspendieren. Eine solche Strategie dürfte zwar einerseits mit den Privatisierungsinteressen und politischen Wertorientierungen der politischen Rechten übereinstimmen; andererseits könnte sie den Weg für lokale Reforminitiativen freimachen. Doch sie könnte auch den Widerstand der Neokonservativen heraufbeschwören, indem sie die ideologische Kontrolle schwächt, die durch einen zentralistischen Lehrplan ausgeübt wird. Sie könnte also entweder Frieden stiften und erwünschte Differenzierungen im Schulsystem ermöglichen oder aber eine Balkanisierung der Bildungslandschaft bewirken.

Aus sozialen, kulturellen und ökonomischen Gründen ist der Zusammenhalt der Reformkoalition endgültig zerstört. Vielleicht besteht eine Chance für die Weiterentwicklung des Bildungswesens in einer Desaggregation, die den entscheidungsabhängigen Bereich begrenzt und Entscheidungen auf die lokalen Teilsysteme oder die schulischen Institutionen selbst überträgt, die für ihre besonderen Entwicklungsvorhaben das nötige Einvernehmen in ihrem Inneren besitzen oder es herzustellen vermögen. Dezentralisierung wird indessen weder die weitere Entwicklung verbürgen, noch Lösungen für die gegenwärtigen Probleme bieten. Je nach ideologischer Überzeugung und örtlichen Mehrheiten sind Rückschritte ebenso wahrscheinlich wie Fortschritte. Das Ende des geschlossenen Systems fordert seinen Preis. Andererseits erzeugen vielleicht dezentrale Entscheidungen hinreichende Widersprüche im System, um die Motivation zur weiteren Entwicklung am Leben zu erhalten.

V.

Welche Lehren bietet uns die Geschichte der Bildungsreform auf Systemebene im industriellen Westen? Man kann diese Geschichte als Folge von Anpassungen und Rückanpassungen der spezifischen Strukturen im Rahmen des Systems begreifen und sie aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Eine Anpassung kann erstens als Versuch verstanden werden, eine angemessene Bearbeitung einer Herausforderung zu erreichen, die von der Teilstruktur, die ihr genügen sollte, eben nicht erbracht wurde. Zweitens stellen Anpassungen eine Antwort dar auf die Herausforderung, die neue Probleme in der Folge einer ungenügenden Bearbeitung eines zuvor entstandenen Problems hervorgerufen haben. Das sind die spezifischen Probleme, die eine Struktur im Verfolg ihrer funktionalen Ziele selbst neu erzeugt. Wenn etwa mit dem Ziel der Alphabetisierung einer Bevölkerung eine Institution begründet wird, erzeugt sie neue Probleme für die Analphabeten und deren Schicksal in einer lesenden Gesellschaft. Sie erzeugt das Problem, das System den Bedürfnissen von Lernenden anzupassen, die aus den verschiedensten Gründen Probleme mit dem Lernen haben.

Das grundlegende Problem, das sich hinter diesem Dilemma verbirgt, dürfte das folgende sein: Wenn ein System allen Kindern – als zukünftigen Akteuren in einer funktional differenzierten Gesellschaft – eine allgemeine Kompetenz vermitteln soll, entsteht Entscheidungsbedarf in mehreren Richtungen zugleich und ein Bedarf an Konsens, der Entscheidungen erst möglich macht: über die geforderte Kompetenz selbst und ihre Bedeutung; über die Verteilung und Förderung der Kompetenz; über den allgemeinen Anspruch des Systems, das die Kompetenz definieren, vermitteln und evaluieren soll; schließlich über die Funktionalitätsbehauptungen, die Bildungsziele, etwa im Blick auf die Kompetenz, rechtfertigen. Es zeigt sich, daß alle diese Aspekte strittig sind, die Konsense temporär und Entscheidungen von Voraussetzungen abhängig, die jederzeit in Frage gestellt werden können.

Wann immer lokale oder nationale Lösungen für das Problem angeboten wurden, daß die Auswahl herausgehobener Inhalte oder Fertigkeiten durch die Reform eines Schulsystems an bestimmte kognitive Prozesse gebunden war, schienen die Fehlanpassungen und Mängel der neuen institutionellen Regelungen ebenso ubiquitär wie zuvor die kritisierten Mängel. Auf jeder Stufe der Regelung oder Reform tritt derselbe Prozeß erneut auf. Während die Komplexität mit jedem Versuch wächst, die durch den voraus-

gehenden Versuch erzeugte Fehlfunktion wegzuregulieren, müssen die Ungleichgewichte der Systeme unter zunehmendem Aufwand austariert werden; entsprechend werden sie einander immer ähnlicher und erleiden immer ähnlichere Schicksale. Die Folgen des Wandels werden trotz der Vielfalt der gewählten lokalen Lösungen immer besser vorhersagbar und weniger zufällig. Schließlich nähern wir uns einem Bildungssystem im Weltmaßstab, mit einer Weltbildungskrise, die auf eine einheitliche Diagnose, auf dieselben kognitiven und motivationalen Mängel zurückgeführt wird. Die Diagnose deutet auf eine allgemeine Fehlanpassung mit weitreichenden individuellen und kollektiven Unzufriedenheiten, die das Funktionieren der Bildungssysteme in aller Welt in Frage stellen. Während der soziale Wandel und die gesellschaftlichen Bedürfnisse sowie die globalen ökologischen Herausforderungen die Förderung, Reform und Intensivierung einer allgemeinen Bildung erforderlich machen, welche den Mitgliedern der Gesellschaft diese Herausforderungen begreiflich machen könnte, liefern die bestehenden Bildungssysteme den benötigten Stoff nicht, können aber auch im Rahmen bestehender Gesetze die Veränderungen nicht herbeiführen, die erforderlich wären, wenn man die Herausforderung annehmen wollte. Vielleicht bietet eine Repartikularisierung, die Rückkehr zu kleinen autonomen Einheiten, welche die rechtlichen Vorschriften für die nationalen Megasysteme unterlaufen können, einen Ausweg aus dem Dilemma. Aber wir kennen weder die Methoden, um dies zu erreichen, noch die erforderlichen Regelungen, und wir besitzen nicht die nötige Information. Und natürlich kennen wir nicht den sozialen und kulturellen Preis, den wir für eine solche Rettung entrichten müssen.

Literatur

- EDELSTEIN, W.: The social context of educational planning in Iceland. SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH 15 (1971), pp. 169–191.
- EDELSTEIN, W.: Curriculum reform in Iceland: An integrated approach to educational innovation. SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH 19 (1975), pp. 13–26.
- EDELSTEIN, W.: The rise and fall of the Social Science Curriculum Project in Iceland, 1974–1984: Reflections on reason and power in educational progress. JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES 19 (1986), pp. 1–23.
- EDELSTEIN, W.: Skóli, nám og samfélag (Schule, Lernen und Gesellschaft). Reykjavík 1988.
- BJÖRNSSON, S./EDELSTEIN, W./KREPPNER, K.: Explorations in social inequality. Stratification dynamics in social and individual development in Iceland. (Studien und Berichte 38, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) Berlin 1977.
- GUTTORMSSON, L.: Uppeldi á upplýsingaröld (Erziehung im Zeitalter der Aufklärung). Reykjavík 1987.
- GUTTORMSSON, L.: The development of popular religious literacy in the seventeenth and eighteenth centuries. SCANDINAVIAN JOURNAL OF HISTORY 15 (1990), pp. 7–35.
- HABERMAS, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M. 1985.
- JÓHANNESSON, J. Á.: Íslenska uppeldisfradin: théttírid net fir ólíkum efnum (Die isländische Erziehungswissenschaft. Ein dichtes Netz aus unterschiedlichen Materialien). Víkubladid, 20. Januar 1995.
- KRISTJÁNSSON, K.: Gagnstígar verda ad glapstígum (Fehlentwicklungen in der Schulreform). MORGUNBLADID, 10. und 17. September 1994.
- MAGNÚSS, G. M.: Um menntamál á Íslandi 1944–1946 (Die Entwicklung des Bildungswesens in Island 1944–1946). Isländisches Kultusministerium, Reykjavík 1946.
- SIGURGEIRSSON, I.: The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms. Dissertation, University of Sussex, 1992.
- SIGURJÓNSDÓTTIR, H.: 7 Aufsätze in MORGUNBLADID, ab Februar 1993.